

Congrès de la Société des professeurs d'Histoire du Québec

Laval, 26 et 27 octobre 2007

**La place de l'histoire et des perspectives historiques dans la réforme du
programme d'études**

Par Paul Inchauspé

Hôtel Hilton, Laval
Le 26 octobre 2007

Quand la réforme du curriculum d'études a atteint le secondaire, elle a provoqué un brouhaha qui sans doute vous a donné le tournis. Il s'est dit tellement de choses sur cette réforme que l'essentiel, je le crois, en a été escamoté ou du moins on n'en a plus parlé. Le ministère lui-même, pour faire accepter cette réforme plus facilement, a parlé de « renouveau pédagogique », alors qu'elle est d'abord une réforme des programmes d'études. Sans doute, les contenus des programmes d'études ne sont pas nécessairement neutres quant à la pédagogie qu'il convient d'utiliser. Si le programme d'études vous demande de développer chez vos élèves des aptitudes à rechercher l'information, il est évident que vous devrez faire en sorte de n'être pas la seule source d'information, ni vous cantonner à leur donner seulement des cours magistraux, ou encore vous contenter de leur faire apprendre un manuel. Ces questions de moyens sont sans doute importantes, mais elles sont secondes. La première question qu'un enseignant se pose quand il y a une réforme du programme d'études concerne le contenu. En quoi la matière que j'enseignais est-elle changée? Et pourquoi?

C'est ce à quoi j'essaierai de répondre d'abord concernant l'histoire. Mais puisque j'ai affaire à des spécialistes de l'histoire, je profiterai de l'occasion qui m'est offerte pour vous dire comment certaines perspectives historiques expliquent aussi certaines orientations de cette réforme.

1re partie : La place de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire dans le programme d'études

Quelle place occupe l'histoire dans le curriculum d'études de l'école de base (primaire et les trois premières années du secondaire)? C'est la question essentielle que je traiterai devant vous. Mais auparavant, je vais préciser le lieu d'où je parle pour traiter cette question.

Il y a dix ans, j'ai été impliqué dans des opérations qui ont abouti à la réforme des programmes en cours, comme membre du Conseil Supérieur de l'Éducation, commissaire des États généraux sur l'éducation, membre du comité Corbo sur la réforme des programmes, président du groupe de travail sur la réforme du curriculum. J'ai donc vécu de l'intérieur les travaux, réflexions et débats qui ont donné lieu aux grandes orientations qui structurent les programmes d'études nouveaux. Je n'ai par la suite en aucune façon participé à la mise en œuvre de ces orientations et à l'élaboration des programmes. Et je n'ai pris jusqu'à présent connaissance que des programmes ministériels du primaire et ceux du premier cycle du secondaire.

Je sais que les contenus des programmes des différentes matières du programme d'études, dont celui de l'histoire, font débat. N'étant ni historien ni didacticien en histoire, mon intention n'est pas ici de rentrer directement dans ces débats. Mon intention est de vous dire les raisons qui, il y a dix ans, nous ont conduits à formuler quelques orientations concernant la présence de l'histoire dans le curriculum d'études. Leur empreinte est visible dans le nouveau programme de formation du Québec¹. Un observateur extérieur peut facilement le remarquer et, de fait, il est remarqué à

¹ Et je ne parle pas ici de l'augmentation du temps consacré à l'enseignement de l'histoire au secondaire qui passe de 200 heures à 350 heures et même à 450 heures si on compte le cours *Connaissance du monde contemporain* de secondaire V.

l'extérieur du pays. Mais a-t-on tenu compte suffisamment de ces orientations? L'a-t-on fait de manière appropriée? Ces questions qui sont l'objet de certains débats sont légitimes, mais ce ne sont pas celles que je traite ici, ou du moins directement.

Alors, pour dire la place que le curriculum d'études de l'école québécoise donne à l'histoire, je dirai qu'elle :

- augmente les lieux des références historiques,
- s'intéresse à l'histoire comme fait social et non seulement comme événement,
- présente l'histoire comme matière scolaire permettant de donner des réponses à des questions concernant l'identité.

a) L'histoire, ou du moins les références historiques sont plus présentes qu'elles ne l'étaient auparavant dans l'ensemble des matières qui constituent le programme d'études.

Cela est la conséquence d'un des choix d'orientations fait pour le programme d'études, celui du renforcement de la perspective culturelle du programme d'études dans son ensemble.

Au moment où je présidais le groupe de travail ayant reçu le mandat de faire des propositions de réforme concernant le curriculum d'études, j'avais examiné l'analyse faite par l'OCDE des réformes des curriculums d'études qui avaient alors lieu dans une vingtaine de pays. Or, je constatais que ces réformes mettaient l'accent sur l'une ou l'autre des orientations suivantes :

— soit une finalité utilitaire. Et la formation est alors conçue, non comme une activité valable en soi, mais comme un moyen pour d'autres fins, dont la principale est l'activité économique;

— soit une finalité cognitive. Et le but de la formation est alors le développement de l'esprit. Dans cette perspective, on visait à ce que les jeunes soient initiés aux différents modes d'intelligence et de connaissance et plus particulièrement à ceux de la pensée rationnelle;

— soit une finalité culturelle. Dans cette perspective, l'enseignement est alors conçu comme l'appropriation par les nouvelles générations des savoirs et de la culture qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence même du monde où il leur faudra vivre.

En fait, aucun curriculum d'études ne s'inspire d'une seule de ces finalités, les trois sont indispensables. Mais dans les réformes des programmes, on met l'accent sur l'une ou l'autre de ces finalités parce qu'on juge que le curriculum que l'on veut réformer ne lui faisait pas assez de place.

Or, au Québec, ces années-là, le Conseil supérieur de l'éducation avait déjà indiqué que la finalité culturelle n'était pas assez présente dans le programme d'études et lors des États généraux sur l'éducation, beaucoup d'intervenants demandaient aussi que soit renforcée cette finalité.

Commissaire lors des États généraux sur l'éducation, je me suis vite aperçu que derrière une demande de renforcement de la perspective culturelle se cachait seulement, le plus souvent, la demande d'augmentation du nombre d'heures pour les Arts au primaire. Pour d'autres, ce renforcement devait s'exprimer par une plus grande place donnée à la littérature dans le programme de Français. Jamais, ou presque, les sciences, la technologie, les institutions politiques ou économiques n'étaient citées comme des matières culturelles. Je raconte dans mon livre comment s'est progressivement imposée à moi l'idée que derrière cette façon de ne voir comme culturels que la littérature et les arts, il y avait sans doute un manque de vision de ce qu'est l'école, puisque toutes les matières qu'on y enseigne sont culturelles, c'est-à-dire le fruit des productions des hommes. Aussi, si l'on voulait renforcer la perspective culturelle du programme d'études, il fallait dire plus explicitement ce qu'est le rôle de l'école dans nos sociétés modernes : l'école est le lieu de transmission culturelle et il faut en tirer les conséquences pour toutes les matières qui y sont enseignées.

En effet, pourquoi l'École? L'école n'est pas faite d'abord pour permettre l'adaptation de la main-d'œuvre. L'école est d'abord faite pour transmettre à nos enfants et à nos petits-enfants un patrimoine construit avant nous par des hommes et des femmes. Ce qu'on pourrait transmettre est immense, mais on fait des choix et pourquoi ce qu'on transmet est-il retenu? On transmet les choses de ce patrimoine qu'à un moment de l'histoire on considère essentielles pour que les enfants et les jeunes puissent s'adapter et vivre dans le monde qui est là devant eux et pour qu'à leur tour, ils construisent aussi le monde et le transforment. Je vais déplier les éléments de cette dernière phrase en explicitant les trois propositions qu'elle contient.

Première proposition : à l'école, on transmet un patrimoine construit avant nous par des hommes et des femmes. Les savoirs que l'école transmet sur la langue, les langues, les arts, les sciences, les institutions politiques, sociales ou économiques, les valeurs qui y sont promues, toutes ces « choses » sont culturelles, ce sont des productions construites à travers le temps par des hommes et des femmes. Et elles sont là avant nous. Tout le travail de l'école est de nous y faire entrer, de nous aider à les maîtriser pour que nous puissions les faire nôtres. Par exemple, la langue, elle est là avant moi. Parce que l'enfant arrive à l'école sachant déjà parler, on pense que la langue est déjà en lui. Mais non, son entourage, sa famille ont déjà commencé à lui transmettre un patrimoine, celui de la langue maternelle, une langue déjà constituée. Ils ont commencé à le faire entrer dans cette langue et l'école continuera ce travail. Ce patrimoine particulier qu'est la langue est, selon la belle expression de Heidegger, « une demeure », une construction faite par d'autres et que je dois habiter. Il me faudra des années pour en découvrir toutes les possibilités. Et, plus j'habite cette demeure, plus je suis familier des possibilités d'expression qu'elle recèle, plus elle me met à l'existence, plus elle me met au jour, puisque je peux alors mieux dire et me dire à l'autre et aussi à moi-même.

Deuxième proposition : on transmet les « choses » de ce patrimoine qu'à un certain moment de l'histoire on considère essentielles pour que les enfants et les jeunes puissent s'adapter et vivre dans le monde qui est là devant eux. Si l'école transmet ces savoirs culturels, c'est parce que le monde où il nous faut vivre n'est plus naturel, c'est un monde transformé par des productions culturelles. Sans mathématiques, des pans entiers de l'univers deviennent incompréhensibles. La mesure, le calcul se sont introduits dans tous les domaines. De nos jours encore, la numérisation des caractères et des images bouleverse nos sociétés. La technologie est aussi une réalité

importante de nos vies. La technologie, ce ne sont pas seulement des machines, ce sont tous ces moyens inventés et utilisés par l'homme pour produire des choses nécessaires pour vivre ou pour notre confort, aussi bien le levier que le médicament, le textile que l'ordinateur. Et si ces outils sont efficaces, c'est parce qu'ils sont des applications de phénomènes physiques, chimiques ou biologiques. Et je peux continuer ainsi pour l'univers social ou les arts ou les valeurs.

Troisième proposition : on transmet les « choses » de ce patrimoine pour que les enfants et les jeunes puissent, à leur tour, construire ce monde et le transformer. C'est pourquoi, à l'école, cette transmission ne doit jamais être passive. « Ce que tu reçois en héritage, gagne-le » disait Goethe et Malraux en écho : « L'héritage ne se transmet pas, il se conquiert ». On ne doit pas se contenter de transmettre ce patrimoine comme on transmet un colis. Celui qui reçoit doit faire sien ce qui est transmis. Et il doit le faire sien de telle façon qu'il puisse l'utiliser dans des conditions autres que celles dans lesquelles elles lui ont été transmises pour qu'il puisse à son tour inventer, créer.

Voici comment, il y a un peu plus dix ans, au moment où je ne savais pas que j'aurais à présider le groupe de travail sur le curriculum, je concluais une conférence que je faisais sur la nécessaire réforme du curriculum d'études. J'étais arrivé à cette conclusion au terme des États généraux sur l'éducation :

« Il faut dire aux jeunes le véritable sens des études, la vraie raison pour laquelle on les fait, celle qui explique les choix des curriculums d'études. Car il ne suffira pas de redéfinir ou de réformer les curriculums, c'est leur sens, leur finalité même qui doit être redressée dans nos discours. Le message que vous devez transmettre aux jeunes est le suivant : « Le monde dans lequel vous vivez est le résultat des productions et des créations de l'homme. Ces productions, du moins les plus significatives, vous devez les connaître, car en vous montrant l'humanité en action, elles vous montrent ce que nous sommes, ce que vous êtes, des êtres entreprenants, inventifs, solidaires, toujours en quête d'autre chose. Vous devez connaître ces productions, car cette connaissance vous permettra de mieux comprendre le monde où vous vivez. Et ainsi vous y vivrez davantage en homme, c'est-à-dire en êtres libres. Armés de ces connaissances, vous ne subirez pas entièrement ce monde, vous pourrez l'aborder avec l'optimisme et le calme qui permettent de le dominer. Et c'est pourquoi, à l'école, vous faites du français, des mathématiques, des sciences, de l'anglais, des sciences humaines, des arts. Ces matières vous introduisent aux productions qui sont le propre de l'homme et elles vous permettent de mieux dominer les situations que vous aurez à vivre. Le monde où nous vivons n'est pas naturel, il est construit par les hommes, mais vous aussi, vous êtes humains et à votre tour, vous devrez, vous pourrez parfaire sa construction. Chaque génération doit apporter sa part dans cette entreprise. Vous pouvez, vous aussi, transformer le monde où vous arrivez. D'autres, avant vous, l'ont fait en leur temps. Aussi, à l'école on développera également chez vous ces instruments sans lesquels il vous sera difficile de participer à cette construction. Ces instruments sont la raison, l'imagination, l'esprit critique, mais aussi l'ouverture du cœur, qui vivifie l'intelligence ».

Mais vous voyez les conséquences d'une telle conception culturelle d'un programme d'études. Si l'école est lieu de transmission, le lieu du relais entre les générations, pour accomplir correctement ce rôle, elle doit refonder. Mais qu'est-ce que refonder? Refonder, ce n'est pas seulement transmettre, c'est aussi établir les filiations de ce qu'on transmet. Dans les lieux structurés de transmission, on ne se contente pas de transmettre, on dit d'où vient ce qu'on

transmet, comment ce qu'on transmet s'est constitué dans le temps et pourquoi on transmet ce qu'on transmet. Je donne un exemple pour concrétiser ce que je veux dire. Quelles sont les valeurs que l'école doit transmettre dans un contexte de laïcité? Tout le monde dira : les valeurs promues par les Chartes. Il y a là, dit-on, des valeurs acceptées par des institutions respectables (l'ONU, le gouvernement du Canada, le gouvernement du Québec) et admises comme normes par les lois de beaucoup de pays démocratiques. Mais en se contentant de dire cela, on répète un modèle de justification par l'autorité ou par le consensus social.

À l'école, une telle approche de la transmission ne suffit pas : il faut assurer les filiations des valeurs transmises. Ainsi, le fondement des chartes est dans l'humanisme laïque. Les chartes ne sont que la traduction du principe moral essentiel tel que défini par Kant : *Agis de telle sorte que tu traites toujours l'humanité, soit en toi, soit en autrui, toujours comme une fin et jamais comme un moyen*. La dignité de tout homme doit donc être respectée absolument. Si les chartes existent, c'est qu'elles reconnaissent la valeur exigeante de ce principe moral et qu'elles déclarent vouloir s'y soumettre. Dire qu'il faut respecter les chartes, ou montrer la filiation entre les chartes et l'exigence morale du respect de la dignité de tout homme, ce n'est pas transmettre les valeurs de la même façon. La transmission par la refondation, qui dit les filiations de ce qu'on transmet, a une tout autre teneur que celle qui se contente d'énoncer des prescriptions. Et l'on peut, et même il faut aller plus loin dans cette recherche de filiations. L'humanisme laïque, représenté par cette formule de Kant sur la loi morale, a ses racines profondes dans la foi judéo-chrétienne, dans laquelle tout homme est aimé par Dieu et a donc une valeur inestimable, quelles que soient ses conditions. Et pourtant, même dans les pays à forte tradition chrétienne, il a fallu du temps pour qu'on tire toutes les conséquences de cette idée qui était là, dès le départ. Au Moyen-Âge, on discutait pour savoir si les femmes avaient une âme! Plus tard, on s'est posé la même question au sujet des Indiens et s'ils avaient une âme, elle n'était véritablement telle que convertie et sauvée!

La prise en compte effective de la perspective culturelle dans les matières du programme d'études demande qu'aucune des matières ne néglige certaines références historiques. Sans faire des cours de mathématiques ou des cours de sciences, des cours d'histoire des mathématiques ou des sciences, on peut rappeler comment la géométrie est née pour trouver des solutions à des problèmes d'arpentage, le calcul pour faciliter les échanges de biens, le calcul différentiel et intégral pour exprimer les relations constatées dans les phénomènes de la chaleur ou des ondes lumineuses ou sonores, la découverte de l'action des microbes à travers la recherche de l'action de la levure dans la fermentation de la bière. On pourrait multiplier les exemples. Et pensez-vous que les cours d'art, même s'ils cherchent d'abord à développer chez l'enfant ses possibilités d'expression et de création, puissent à l'école négliger la rencontre avec des créateurs passés?

b) Dans le nouveau programme d'études, les faits sociaux prennent, à côté des événements, plus d'importance qu'auparavant. Un temps plus ou moins long se déroule entre la conception de l'histoire forgée par les historiens et son introduction dans le programme d'études du primaire et du secondaire.

Les choses que je vous indiquerai ici vous sont connues, car l'historiographie, c'est-à-dire les conceptions différentes que l'on s'est faites à travers le temps de ce que devrait être l'histoire, a certainement fait partie de votre formation. Et vous avez d'ailleurs sans doute suivi les débats que suscite périodiquement entre vous ce sujet. Mais il faut les rappeler, car elles ont peu franchi le terrain des spécialistes, comme on le voit quand les médias font place à des débats sur cette

question. On ne retrouve pas dans les nouvelles manières d'enseigner l'histoire à l'école celles que nous avons connues dans notre enfance. On s'en offusque, les médias font écho à ce désappointement, mais donnent rarement les raisons qui expliquent ces changements.

Je ne remonterai pas à Hérodote, mais au moment où les systèmes scolaires ont introduit l'histoire comme matière de l'école de base. Ce fut dans le dernier quart du XIXe siècle, au moment où commençait à se généraliser l'instruction obligatoire. Or l'histoire comme champ de recherche scientifique avait commencé à se développer particulièrement en France et en Allemagne au début du même siècle. La figure la plus connue de ce qui, dans le temps, était aussi la « nouvelle histoire » de l'époque est Michelet (1798-1874). Cette conception de l'histoire était nouvelle parce qu'elle rompait avec celle des mémorialistes racontant au jour le jour ce qui se passait. Son *Histoire de France*, une œuvre de trente ans, marque une rupture. L'histoire est le récit national d'événements qui déterminent d'autres événements qui se succèdent selon un ordre chronologique. Dans cette suite d'événements, il y a des dates pivots, ces moments où des grandes figures marquent les événements et écrivent l'histoire, celle de la création de la nation : Vercingétorix, Jeanne d'Arc, Napoléon. Cette histoire donne de l'importance aux batailles, aux alliances, aux annexions. Quand on a voulu introduire l'histoire dans les programmes scolaires de l'école obligatoire, ce lieu, ce creuset qui désormais recevait tous les enfants d'un même pays, cette forme d'histoire convenait bien puisqu'elle permettait d'intégrer, de renforcer l'appartenance à la communauté par le rappel des éléments constitutifs de l'identité nationale. On a trouvé pendant longtemps ce même schème d'histoire dans les programmes d'histoire des écoles des différents pays.

Mais vous savez que cette conception restrictive de l'histoire a été contestée par le mouvement des *Annales*, mouvement ayant débuté bien avant 1945 (un de ses fondateurs, Marc Bloch², résistant, est mort torturé puis fusillé en 1945) et qui s'est développé dans beaucoup de pays après cette date. Cette « nouvelle histoire » est une histoire des sociétés, de leur organisation matérielle, de leur économie, de leur mentalité. Les *Annales* prennent d'ailleurs alors le titre *Annales, Economies, Sociétés et Civilisations*. L'histoire est d'abord pour eux une histoire sociale. Elle donne de l'importance aux faits sociaux, s'appuie sur la sociologie, la géographie, la démographie. Les faits auxquels elle s'intéresse sont dans une plus longue durée que les événements. C'est pourquoi la structure sociale d'une époque, le cadre qui constitue la vie des gens d'une époque y sont étudiés plus que le sautilllement de l'actualité. Pour reprendre une image marine de Fernand Braudel dans son livre maître, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, la réalité sociale à laquelle s'intéresse l'historien est a) celle du temps long, celui de la marée, le temps géographique, b) celle aussi du temps de la conjoncture, celui de la houle, le temps social, c) celle enfin du temps court, celui de l'écume, le temps des individus.

² Son livre inachevé, *Apologie de l'histoire ou le métier de l'historien*, rédigé sans notes quand il se cachait des Allemands fut publié plus tard (1949) par son collègue, l'autre fondateur de l'École des Annales, Lucien Febvre. Sa lecture produisit chez moi un choc intellectuel profond, m'incita à m'intéresser aux sciences sociales et me fit lire quelques grands classiques de ce mouvement, dont Fernand Braudel.

Or, selon une règle immuable, quelques années après que les nouvelles approches ou de nouveaux domaines se soient développés dans les champs de production scientifique, ils diffusent de l'université aux niveaux antérieurs de formation. Cette percolation prend plus ou moins de temps selon les pays. Par exemple, le Québec était à l'avance par rapport à d'autres pays quand il a introduit l'approche des « nouvelles mathématiques » dans le curriculum d'études dès 1970. De son côté, la France qui a occupé une place prééminente dans le développement des études historiques depuis plus de 100 ans a introduit, dès les années 1960, dans son curriculum d'études de l'école primaire et secondaire, l'approche de la « nouvelle Histoire » des *Annales*. Le Québec le fait maintenant dans son nouveau programme. Il suffit de regarder le nouveau programme de l'univers social du primaire pour le constater.

La prise de conscience de ces durées de percolation, variables selon les pays, permet d'éviter des anachronismes. Il est évident que l'introduction des éléments de cette nouvelle approche de l'histoire est déroutante. On ne trouve plus l'histoire que l'on a connue. Et je ne suis pas sûr que les enseignants du primaire puissent même, sans formation particulière, intégrer une telle nouvelle approche qui n'était pas présente dans leurs études antérieures. Mais on a assisté aussi dans les médias à quelques échauffourées sur les approches du nouveau programme d'histoire. Curieusement d'ailleurs, elles ne sont apparues qu'au moment où le programme d'histoire du deuxième cycle du secondaire, le programme de l'histoire nationale, a été publié, alors que pourtant l'approche de l'histoire comme fait social est omniprésente (trop même pour moi) au primaire depuis maintenant 7 ans. Et pour critiquer cette approche, on se réfère à ce qui se passe actuellement en France.

Mais un tel rapprochement est un anachronisme. En France, le temps de percolation, des « nouvelles histoires » développées par les universitaires dans les programmes d'histoire de l'école de base, est toujours très court. Depuis déjà 20 ans, le mouvement des *Annales* n'a plus la position dogmatique qu'elle avait à ses débuts. La nouvelle « nouvelle histoire », née d'ailleurs dans le cercle même des *Annales*, s'intéresse maintenant à d'autres aspects et recherche un rééquilibrage en réintroduisant l'histoire politique. Depuis déjà quelques années, on demande que cette nouvelle tendance se traduise dans le programme de l'école primaire et secondaire. Mais la perspective introduite par les *Annales* reste quand même toujours présente³, même quand on

³ Une des meilleures démonstrations de cette approche équilibrée a été faite, je pense, par Georges Duby dans *Le dimanche de Bouvines*, livre accessible et inspirant (Édition Gallimard, collection Folio Histoire, 1985). La bataille de Bouvines opposa en 1214 les troupes françaises de Philippe Auguste à une coalition de troupes anglaises, flamandes et germaniques dirigées par un germain, Otton IV. Elle fut gagnée par la France et considérée, dans la perspective de l'histoire nationale, comme une bataille décisive et symbolique de l'histoire de France. La première partie du livre est intitulée « L'événement » et fait le point sur les faits. Dans un premier chapitre, « Mise en scène », est présenté l'enjeu de la bataille pour le roi de France : s'opposer rapidement à la coalition que constitue le roi d'Angleterre pour encercler la France. Dans un second chapitre, « La journée », on trouve la description de la bataille faite par le chapelain de Philippe Auguste. La deuxième partie du livre est intitulée « Commentaire ». Dans cette partie, on sort de l'événement. Les quatre chapitres intitulés « La paix », « La guerre », « La bataille », « La victoire », sont en fait une analyse sociologique de la guerre et des mentalités relativement à la guerre au XIIe et au XIIIe siècle. La troisième partie du livre est intitulée « Légendaire ». Le premier chapitre de cette partie, « La naissance du mythe », analyse, à travers des textes de chroniqueurs du XIIIe siècle, comment

cherche à rééquilibrer ses excès dans le programme scolaire. On ne peut donc comparer la situation d'un pays qui dans son programme d'histoire a donné trop d'importance à la perspective de l'histoire des *Annales*, à celle d'un pays qui n'a pas encore introduit cette perspective et qui commence à le faire. Mais il y a une leçon à retenir des excès ou erreurs des autres. Dans ce cas, celle de la nécessité de maintenir un équilibre entre ces deux approches de l'histoire.

c) Dans le programme d'études, l'histoire est aussi là pour donner aux élèves des réponses à des questions concernant leur identité. C'est pourquoi l'histoire, comme histoire nationale, comme lieu de mémoire, doit avoir sa place dans le programme d'études.

Je l'ai dit plus haut, l'histoire comme matière d'études à l'école primaire et secondaire a été introduite dans les systèmes scolaires d'Europe au moment où régnait une conception de l'histoire comme grand récit de la constitution de la nation. L'histoire suivait ainsi la chronologie, insistait sur les dates pivots de cette trame du temps, ces dates où des personnages ou des événements avaient joué un rôle déterminant dans cette évolution. C'est une histoire reconstruite pour une fin : dire aux enfants et aux jeunes, « qui » ils sont, de quoi est faite leur identité nationale. Et ce n'est pas parce que le nouveau programme d'histoire s'intéresse aux faits sociaux qu'il ne doit pas y avoir de place dans le cursus d'études pour une histoire nationale comme lieu de mémoire. C'est la position que nous avons tenue dans notre rapport.

Dans les pays qui ont introduit l'enseignement de l'histoire dans le programme d'études de l'école ordinaire, cette position ne souffre d'aucune hésitation. Il n'en a pas été de même chez nous. Il a fallu une intervention de Claude Charron à la Chambre des députés pour qu'un cours d'Histoire du Québec soit introduit au niveau du Secondaire IV et Claude Ryan a soutenu cette proposition en demandant que l'on ajoute « et du Canada ». Il y a dix ans, le ministre Garon demandait à une équipe d'universitaires présidée par Jacques Lacoursière de déterminer ce que devrait être le programme d'histoire du cursus d'études du primaire et du secondaire. Ce rapport présente certes des propositions intéressantes, mais il n'ose pas aborder, même lui, à visière levée, la question préalable de la place de l'histoire nationale dans un curriculum d'études. Le mot de « nation » est tabou, il sent le soufre (nation ethnique? nation civique?) et la lutte de la reconnaissance nationale au Québec ne simplifie pas une approche sereine de la question. Dans ce contexte, toute histoire nationale est rapidement considérée comme histoire nationaliste et par crainte d'une telle accusation, ou bien l'on se tait ou bien on fait de l'histoire nationale, sans le dire et avec mauvaise conscience.

Notre rapport est sorti après le rapport Lacoursière. Il dit à la fois pourquoi la connaissance de l'histoire nationale à l'école est nécessaire pour aider les enfants et les jeunes à trouver leur identité et les pièges qu'elle doit éviter. Nous voulions sortir du flou et de l'ambivalence sur cette question et pour cela dire clairement la nécessité d'une histoire nationale, lieu de mémoire collective, et proposer des contrepoids à une telle présentation plutôt que de faire de l'histoire nationale sans oser en faire. Je vais vous lire des extraits sur la question de l'histoire nationale

se constitue le mythe de cette bataille comme triomphe national. Le deuxième chapitre, "Résurgences", montre la résurgence du souvenir de la bataille au XIXe et XXe siècle dans les périodes de conflit avec l'Allemagne et la manière dont elle est alors traitée dans les livres d'histoire de l'école obligatoire.

que l'on trouve dans ce rapport. J'ai moi-même écrit alors ce texte sur ce sujet délicat avec beaucoup de soin et d'attention, il y a maintenant 10 ans. Il ne me paraît pas inactuel.

« L'école doit aider ceux et celles qui grandissent dans une culture à y trouver leur identité, sinon ils trébucheront dans leur quête de significations. Cependant, se fixer un tel objectif, c'est rendre incontournable la connaissance de l'histoire nationale. Or, traiter actuellement au Québec de façon juste une telle question est un exercice des plus difficiles.

La question nationale, prise dans son sens politique, nous divise et, sur toute question à connotation nationale, notre sensibilité est exacerbée. Or, si le socle rassembleur que doit proposer l'école est celui du projet d'un vouloir-vivre partagé, le vouloir-vivre en démocratie⁴, ce socle doit être, pensons-nous, également celui de la mémoire de l'histoire. C'est pourquoi nous ne pouvons éviter de préciser notre point de vue sur cette question.

Tout d'abord, nous croyons que la communauté nationale est l'une des réalités dans lesquelles se constitue l'identité. Est-elle là pour rester? L'importance de cette réalité a varié dans le temps; certains annoncent sa disparition et l'émergence d'une identité postnationale; certains souhaitent sa disparition, car dans le passé, et encore de nos jours, certaines formes de nationalisme ethnique et chauvin ont alimenté des guerres et des conflits, des ségrégations, des exclusions. Cette réalité est peut-être appelée à disparaître et on peut même le souhaiter, mais dans l'horizon humain prévisible, elle est là pour rester. Partout dans le monde, la nation offre encore le cadre dans lequel s'exerce la liberté collective des citoyens et les citoyennes qui veulent agir sur leur destin. Et ceux qui ne disposent pas de ce cadre, les exilés, les réfugiés, les migrants aspirent à donner forme à une nation où ils auront "le droit d'avoir des droits" (Hanna Arendt) ou à s'intégrer à une nation où ils auront un tel droit. Le mouvement de globalisation en cours renforce aussi le besoin de retrouver ses racines, d'afficher sa différence, de resserrer la solidarité du groupe. Et c'est toujours dans les traits spécifiques d'une nation que s'exprime ce besoin d'enracinement. Aussi, l'étude de l'histoire nationale est présente dans les curriculums d'études de la plupart des pays. Mais comment en traiter?

Les histoires nationales des pays s'organisent à partir de moments fondateurs qui unifient la perspective dans laquelle l'histoire est présentée : l'Indépendance américaine, la Révolution française, l'Unification allemande. Pourquoi? Parce que l'histoire nationale de ces pays vise à donner une réponse à la question de leur identité : Qu'est-ce qu'être Américain? Qu'est-ce qu'être Français? Qu'est-ce qu'être Allemand? Or, au Québec, l'importance qu'il faut donner à divers moments fondateurs varie selon la question concernant l'identité. L'histoire nationale doit-elle répondre à la question : qu'est-ce qu'être Canadien? ou Canadien français? ou Canadien anglais? ou Québécois? Devant cette difficulté, ou bien on tend à occulter l'histoire

⁴ Les raisons qui fondent la nécessité de la présence de l'éducation à la citoyenneté dans le curriculum d'études sont développées dans le rapport *Réaffirmer l'école*. Il ne suffit pas que l'école fasse la promotion de valeurs communes, il faut aussi que ces valeurs communes puissent être partagées pour des « raisons communes ». Pour certaines d'entre elles, cette raison commune, c'est l'adhésion à la démocratie comme projet. (cf. *Réaffirmer l'école*. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, Gouvernement du Québec, 1997, p. 34 et 35).

nationale, ou bien elle est surdéterminée et, dans les deux cas, on tend à réduire la place que doit occuper l'enseignement de l'histoire à l'intérieur du curriculum d'études.

Nous pensons qu'il faut dépasser ces difficultés et que l'enseignement de l'histoire doit avoir une plus grande place dans le curriculum d'études. Pourquoi?

— parce qu'il n'y a pas d'intégration réussie dans une société sans qu'à l'école on aide à s'approprier, par l'enseignement, les traditions culturelles de cette société. De ce point de vue, la situation de l'enfant né au Québec est la même que celle de l'immigrant nouvellement arrivé. En effet, nous naissons tous dans un monde qui existait avant nous et l'intégration à ce monde passe, pour tous, par l'appropriation des traditions culturelles de la société où nous sommes nés. La différence entre l'immigrant et celui qui est né au Québec, c'est que le premier a encore un pied dans sa tradition culturelle d'origine et que sa recherche d'identité nouvelle ne suppose ni l'abolition de la mémoire ni celle des différences. On ne peut demander à l'école d'intégrer dans son enseignement de l'histoire les traditions culturelles de tous les nouveaux citoyens, mais elle doit cependant encourager ces derniers à s'intéresser à leur origine. La prise de conscience de son origine et de sa différence est nécessaire pour que le processus d'intégration réussisse;

— parce que la connaissance de l'histoire nationale est nécessaire si l'on veut s'en détacher. Ne pas connaître son passé, c'est s'exposer à le reproduire. On ne choisit pas son passé, mais on peut l'accepter ou le refuser ou prendre appui sur lui pour en faire autre chose. Et la seule façon de s'en affranchir, c'est d'abord de le connaître;

— parce qu'on ne peut comprendre la culture des autres en ignorant la sienne propre, tout comme on ne peut vraiment comprendre sa culture propre si on ne fait pas un détour qui conduit à connaître d'autres cultures. Dans un monde depuis longtemps interdépendant, ignorer sa propre histoire, c'est souvent se condamner à ignorer l'histoire des autres.

Les raisons qui fondent l'importance accrue qui doit être donnée à l'enseignement de l'histoire déterminent les orientations de cet enseignement. L'histoire enseignée doit être ouverte, elle doit respirer. Enracinée dans l'histoire et la culture nationale, elle doit s'ouvrir à l'histoire et à la culture des autres, aux apports d'autres cultures à sa propre culture, aux lectures différentes que l'on peut en faire. Nous indiquerons aux annexes 4 et 5, dans le prolongement du rapport Lacoursière, les transformations qui devront être portées au programme d'histoire actuel pour faire une plus grande place à ces orientations. » (Réaffirmer l'école, Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, gouvernement du Québec, 1997, p. 35 et 36).

Puis-je vous faire part ici de mon expérience et vous dire comment la connaissance de l'histoire est déterminante dans la quête et la constitution d'une identité? Je suis basque, ma langue maternelle est le basque, j'ai appris le français à l'école. J'y ai aussi appris l'histoire de France et de « nos ancêtres les Gaulois ». Mais, je savais que ce n'était pas tout à fait mon histoire. Et dans l'histoire de France, les moments qui m'intéressaient étaient les moments où l'histoire de France croisait celle des miens : la défaite de Rolland à Roncevaux, les marins basques dans les caravelles de Christophe Colomb, le traité des Pyrénées coupant le Pays basque en deux. Et récemment encore, j'ai eu ce serrement de cœur que j'éprouvais enfant quand on parlait des Basques dans l'histoire. Des Montagnais de Mashteuatsh m'ont donné des références d'une étude faite par un chercheur danois sur le pidgin basque-montagnais, appelé le pidgin

« souriquois »⁵. Ce pidgin, langue simplifiée pour permettre les échanges et constituée d'emprunt réciproque de vocabulaire, atteste plus que les fours de l'Île aux Basques les relations de commerce de ces deux peuples. Une identité se renforce et se nourrit de connaissances sur les siens, de connaissance sur l'histoire des siens.

J'ai retenu cette leçon quand je suis arrivé au Québec. Si je voulais m'intégrer dans la communauté qui m'accueillait, je devais connaître son histoire, car comment partager avec mes nouveaux concitoyens des événements actuels sans remonter à des moments qui les expliquent ou les fondent. L'histoire, ce n'est pas l'étude du passé comme le serait l'étude d'un objet, c'est l'étude des faits humains dans le temps. C'est par la mémoire que j'en ai dans le présent qu'ils ont pour moi leur existence. Saint Augustin, le tout premier, a nommé cette dialectique particulière du temps : « Il n'y a ni passé ni avenir, il n'y a que le présent, mais le présent du passé, c'est la mémoire, le présent de l'avenir, c'est l'imagination (le projet), le présent du présent, c'est l'action »⁶. Certains faits ou événements historiques sont les racines du présent et quand on ne possède pas des connaissances sur ces racines, on ne comprend pas bien la réalité dans laquelle on vit. Il faut alors remonter du phénomène actuel à son état antérieur qui l'explique. Comment voter dans un referendum sur la souveraineté sans chercher à connaître cette longue et permanente quête de l'affirmation nationale et ses moments-clefs? Et je ne vous ferai pas l'injure de nommer les événements que rappellent ces dates que j'égrène devant vous : 1534, 1608, 1759, 1763, 1837, 1840, 1867, 1914, 1937, 1939, 1960, 1976, 1982. Comment aussi être préoccupé des transformations d'un système d'éducation et y travailler sans connaître son histoire? Et c'est par ce va-et-vient entre engagement dans le présent et connaissance du passé que se produit cette alchimie mystérieuse qui fait qu'on peut à un certain moment « sentir » que ce passé n'est plus seulement connu, mais qu'il est aussi devenu sien. J'ai éprouvé un tel sentiment, l'an dernier, au moment où j'écrivais le dernier chapitre de mon livre.

« J'écris cette dernière lettre du pays, de la terre, où je suis né. Il y a quelques jours, j'ai revu la petite école de mon enfance. C'est là que tout a commencé pour moi. Ce que j'ai vécu dans cette école est la matrice de ma vie dans l'enseignement. Mais, curieusement, à ce moment-là, dans ce lieu, je n'arrivais pas à faire le lien entre les expériences que j'y avais vécues et cette

⁵ Le nom donné à ce pidgin, «souriquois», réfère aux basques ou semble d'origine basque. «Souriquois» pourrait vouloir dire «celui de Souris», c'est une rivière du Nouveau-Brunswick où les Basques avaient un comptoir de commerce. Mais ce terme est peut-être aussi un dérivé du basque «zurikoa», qui signifie «celui du Blanc», ce pidgin n'est en effet utilisé par les Amérindiens que lors de leurs contacts avec les Blancs. Ce pidgin contient évidemment des mots d'origine véritablement basque. Ainsi, en 1616, un missionnaire jésuite de Port-Royal en Nouvelle-Écosse relève le mot «Adesquidex» («adiskide» signifie «ami» en basque) utilisé par les Amérindiens lorsqu'ils venaient à leur rencontre. De même façon, un missionnaire français de Tadoussac note en 1603 que les Montagnais utilisent le mot «ania» («anaia» signifie «frère» en basque), et ce uniquement pour aborder les Français (alors qu'ils utilisent le mot innu «nichtais» entre eux pour désigner un frère).

⁶ On retrouve la même idée traduisant cette dialectique particulière des éléments du temps chez Raymond Aron : « Le passé n'est définitivement fixé que quand il n'y a plus d'avenir. » (*Dimensions de la conscience historique*, Collection 10/18, 1961, Paris, Plon, p.18).

réforme du curriculum d'études à laquelle j'ai participé au Québec, ce que pourtant j'ai fait dans quelques-unes des lettres que je vous ai écrites. Non, les pensées qui, dans ce lieu, s'imposaient à moi étaient autres : je rattachais cette réforme du curriculum d'études à la longue histoire de l'éducation au Québec. Mon histoire personnelle n'avait plus d'importance. C'est à une histoire collective que j'avais eu la chance de participer. Du même coup elle était mienne. Ce que je croyais demeurer toujours "mon ici", le lieu de ma naissance, était désormais ailleurs. C'est toujours un sentiment étrange que ressent un immigré quand il découvre le résultat de cette alchimie mystérieuse qui transforme son identité. À ces moments, il se rend compte que même son histoire personnelle vécue, dans le temps, ailleurs, n'est plus rattachée à l'histoire collective de cet ailleurs, mais à celle de son nouveau pays. Cette histoire est devenue sienne et il peut désormais, sans gêne, dire "nous" en l'évoquant. » (Pour l'école, Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes, Liber, p. 165-166)

L'école doit donc transmettre les éléments de la mémoire collective qui construisent l'identité et ce n'est pas parce qu'on est privé de la souveraineté comme ciment identitaire qu'il faut s'empêcher de le faire. Au contraire, c'est encore une plus grande exigence, même si c'est plus difficile et plus délicat pour arriver à le faire correctement. Mais pour éviter l'enfermement qui peut ainsi être produit, l'école doit proposer aux enfants et aux jeunes un lieu de rassemblement qui ne soit pas seulement celui de la mémoire du passé, mais concerne aussi le projet à réaliser. L'éducation à la citoyenneté le permet. Certains s'étonnent de ce que cette éducation soit placée dans le cours d'histoire. Les deux seraient incompatibles, la première serait du domaine des valeurs, la seconde, de la science. Mais penser cela ce n'est pas distinguer suffisamment histoire-science et histoire-mémoire. L'histoire nationale n'est pas d'abord de l'ordre de la science, mais de la mémoire. Même si, dans les deux cas, il s'agit des mêmes événements historiques, on peut les présenter, ou surtout pour les connaître, ou surtout pour transmettre par eux une mémoire collective qui rassemble. Quand on cherche à les connaître, on use de la raison, quand on cherche à rassembler, on commémore pour susciter la ferveur. Dans ce deuxième cas, tout comme pour l'éducation à la citoyenneté, on est dans le domaine de la valeur⁷. Les écueils du ressassement, du renfermement, de l'exclusion ne sont jamais bien loin quand on cherche à rassembler par les seuls lieux de mémoire. Il faut leur faire contrepoids par des lieux tournés vers l'avenir. La démocratie comme projet est un de ces lieux.

Pour faire contrepoids à l'enfermement, on peut aussi présenter des lieux de mémoire plus larges que ceux de la mémoire nationale. De ce point de vue, je trouve exemplaire le programme d'histoire du premier cycle du secondaire. Au lieu du cours d'histoire générale du programme précédent, qui allait de la préhistoire à nos jours, sans ligne directrice autre que la succession dans le temps, on trouve ici un cours qui franchit les étapes du temps en retenant plus particulièrement pour chaque époque évoquée, des constructions, des réalisations du passé qui modèlent et structurent encore notre société, nos vies. Ce patrimoine c'est l'entrée dans la

⁷ Mais ici encore dans le cadre d'un enseignement de l'histoire comme histoire nationale à l'école de base, l'ajustement de ce double aspect mémoire/science est une question d'équilibre et de jugement. Personnellement, j'aurais tendance à donner plus d'importance au primaire aux éléments qui constituent la mémoire : événements, dates pivots, personnages et plus tard au secondaire, un peu plus d'importance aux éléments qui se réfèrent à la science : contexte général, causes, conséquences.

civilisation par la sédentarisation, l'apparition de la forme de gouvernance qu'est la démocratie avec les Grecs, l'apparition de l'État et du droit avec les Romains, la christianisation de l'Occident qui a couvert les pays d'églises et de cathédrales, l'essor urbain et commercial de la fin du Moyen-Âge, le renouvellement de la vision de l'homme de l'humanisme, la découverte de l'Amérique et de l'expansion européenne dans le monde, la Déclaration des droits de l'homme des révolutions américaines et françaises, la révolution économique et sociale produite par l'industrialisation, l'expansion du monde industriel et ses effets, impérialisme et globalisation des marchés. Tous les éléments de ce patrimoine sont encore présents dans notre société, au point qu'ils marquent toujours encore notre identité, celui d'occidental et non plus seulement de Québécois.

En ces temps « d'accommodements raisonnables », il m'a semblé nécessaire de prendre plus de temps que je ne l'avais prévu initialement pour parler de l'enseignement de l'histoire comme marqueur d'identité et facteur d'intégration par le développement du sentiment d'appartenance.⁸ Il me reste moins de temps pour aborder une question que j'avais aussi annoncée : l'éclairage que peut apporter l'histoire sur la réforme des programmes en cours. Aussi je me contenterai de dire ici l'essentiel.

2e partie : L'éclairage par l'histoire de certains éléments du nouveau programme d'études

Parfois ces dernières années, en entendant promoteurs ou opposants de la réforme des programmes se disputer entre eux, je me disais qu'un peu plus de culture historique en éducation aurait évité l'énoncé, permettez-moi l'expression, de quelques « bêtises », ces choses qu'on dit vite, oublieux d'informations-clefs ou parce qu'on n'a pas assez pris le temps de réfléchir. Ça m'arrive aussi bien souvent!

a) Par exemple, sur le fondement des pédagogies promues dans le cadre du nouveau programme.

La réforme du programme d'études est d'abord une réforme du contenu des programmes d'études. Mais il est évident que certains de ses contenus ont un effet structurant sur la pédagogie, ils ne s'accommodent pas de n'importe quelle pédagogie. Et depuis dix ans, on vous appelle à une réforme pédagogique, à un renouveau pédagogique, à un changement de paradigme qui veut, pour que l'élève apprenne mieux et de façon plus durable, que vous donniez plus d'importance à son activité et aux conditions qui favorisent la prégnance de ce qu'il a appris.

⁸ J'espère que les rédacteurs du rapport y penseront. Bien des choses peuvent favoriser l'intégration des nouveaux arrivants et l'école, par l'éducation interculturelle, peut y contribuer. Mais le développement du sentiment d'appartenance est un élément important qui facilite l'intégration. Le sentiment d'appartenance à une collectivité se développe sur deux socles, celui du vouloir-vivre partagé, le vouloir-vivre démocratique, mais aussi sur celui de la mémoire de l'histoire. Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté certes, mais aussi mémoire de l'histoire nationale.

Quoi de plus légitime! Mais faire cela présenterait une révolution dans l'enseignement et vous devriez vous y engager au nom de nouvelles théories d'apprentissage : le constructivisme ou le socio constructivisme?

Quelle prétention! Un peu de culture historique en éducation serait utile pour rendre plus modestes ces promoteurs de la nouvelle religion. L'éducation, les pratiques de l'enseignement dans les écoles, sont le fruit de manières de faire et d'innovations qui se sont développées à travers le temps. Cette transmission tient davantage de la transmission de l'art du jardinage que de celle de la diffusion d'un produit industriel. Les théories qui rendent compte de la manière dont on apprend sont élaborées après coup, elles sont la systématisation de pratiques observées qui leur préexistaient. Or, si des pratiques qui ont donné lieu à ces théories modernes ont existé, c'est parce que des milliers d'éducateurs à travers le temps les ont expérimentées sous l'impulsion de ces grandes figures qui ont marqué l'histoire de l'éducation en Occident. Il y a par exemple, à travers le temps, un long fil rouge qui unit Socrate, Montaigne, Rousseau, Lagneau et qui plus que des textes abstraits et savants vous disent ce qu'est véritablement apprendre et vous invitent à trouver les moyens pour obtenir un tel résultat.

Je vous déroule ce fil rouge au moyen de quelques citations :

« On ne cesse de criailier à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Je voudrais que le conducteur corrigeât cela [en] faisant goûter les choses, les choisir et discerner. Je ne veux pas qu'il [...] parle seul; je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour. Socrate [...] faisait premièrement parler ses disciples, et parlait ensuite. » (Voir le *Ménon* de Platon qui montre la méthode socratique en œuvre auprès d'un jeune esclave à qui il fait découvrir une vérité mathématique, en s'appuyant sur sa seule capacité de raisonner. Socrate 469-399 avant J.-C.).

Montaigne, *Essais*, livre I, chapitre XXV

« C'est témoignage de crudité et d'indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée. [...] Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel qui est tout leur; ce n'est plus thin, ny marjolaine. [...]. Les pièces empruntées d'autrui, l'élève les transformera et mêlera pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement. Son institution, son travail et estude ne visent qu'à le former [...] Savoir par cœur n'est pas savoir. »

Montaigne, *Essais*, livre I, chapitre XXV.

Les *Essais* ont été édités en 1580.

« Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux; mais, pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres. »

J.J. Rousseau, *L'Émile ou de l'éducation*, livre III.

L'Émile a été édité en 1762.

« C'est la plus naïve des erreurs, la plus dangereuse et la plus commune de s'imaginer que le savoir est utile sous la forme où l'esprit le reçoit, et qu'en matière de connaissance, accumuler c'est s'enrichir... La culture intellectuelle — et l'on peut ajouter technique — vraiment utile est celle qui, réduisant au minimum le temps donné à l'accumulation du savoir apparent, porte au contraire au maximum celui qu'elle voue à la conquête du savoir réel : le savoir-apprendre, le savoir-juger, le savoir-résoudre. »

Jules Lagneau⁹, *Leçons*, discours prononcé à la distribution des prix du lycée de Nancy, 4 août 1880.

b) Ainsi aussi, par exemple, sur le sens profond de la réforme du programme d'études.

Dans les débats qui ont entouré la mise en œuvre de ce programme, j'ai entendu dire que ce programme rompait avec la tradition humaniste du programme d'études au Québec, qu'il mettait l'école au service de l'entreprise puisqu'il voulait développer des compétences. Indépendamment de la réserve que l'on peut avoir sur l'utilisation du terme polysémique de compétence dans ce programme, dire cela de ce programme est un contresens. Ce programme d'études renforce, au contraire, l'approche humaniste qui a toujours marqué l'éducation au Québec. Ici encore un peu de culture historique de l'éducation au Québec permettrait de le voir.

Dans la dernière lettre de mon livre, j'évoque quelques moments clefs de cette histoire; les difficultés relatives au financement des écoles après la conquête, l'échec de la rébellion de 1837-1838 qui ferme la voie de la libération politique, l'union de l'Église et des élites pour se protéger contre les tentatives d'assimilation, le choix d'une résistance par la formation des élites dans un modèle de culture humaniste, celui des collèges classiques, les effets de ce choix qui poussent les formations techniques et professionnelles hors du champ de l'école et des universités, la recomposition d'un système éclaté proposé par le rapport Parent, le logiciel de pensée de cette recomposition, celui d'un « nouvel humanisme »¹⁰. Voici, selon lui, comment devrait se traduire ce « nouvel humanisme » dans les programmes d'études :

« Il faudra sans doute (...), dans les études, réduire la part de l'érudition et celle des exercices d'application pour se concentrer sur les principes fondamentaux, et développer par ailleurs l'observation, la curiosité, le sens de la recherche personnelle, les méthodes de travail et

⁹ Si je cite ici Lagneau, c'est qu'il fut un des professeurs du philosophe et pédagogue Alain qui en a souvent parlé. Et Jean Château, un grand spécialiste de l'éducation fut un élève d'Alain. J'eus la chance d'être un des siens. À travers ce type de filiation, ce texte de Lagneau, dit et redit depuis plus d'un siècle, a inspiré la pratique de milliers d'enseignants.

¹⁰ On pourra aussi trouver dans un numéro du *Bulletin de l'histoire politique* consacré entièrement au rapport Parent, un article dans lequel je traite plus longuement de cette question : *Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé* (Bulletin d'histoire politique, volume 212, numéro 2, hiver 2004, p. 66 à 80).

l'habitude d'utiliser les divers modes de connaissance : mathématiques, psychologie, perception des structures d'ensemble et sens de la causalité, conscience des liaisons entre les disciplines, entre l'enseignement et la vie concrète. La formation doit prendre le pas sur l'information, il faut apprendre à apprendre parce qu'on devra s'instruire sans fin tout le long de la vie. Pour communiquer avec autrui et avec son temps, on devra posséder, à côté des modes d'expression verbale, la perception de l'expression scientifique, mathématique, technique et artistique : la compénétration de ces diverses perspectives va s'accroissant et la véritable culture d'aujourd'hui se situe à leur point de convergence et de rencontre. Les structures scolaires et les programmes d'études devront refléter cet humanisme nouveau et se faire eux aussi suffisamment multiformes. » (Rapport Parent, tome II § 45)

On croirait ce texte écrit récemment, car si les programmes d'études du collégial ont été, dès le début de leur implantation, inspirés par ces lignes, c'est la réforme actuelle du programme qui tend à le faire aussi maintenant pour le primaire et le secondaire. La perspective culturelle, l'importance donnée aux développements d'habiletés générales (les compétences générales ou disciplinaires) sont la concrétisation de cette vision de la formation du rapport Parent, qui lui-même renouvelait et modernisait la vision de la formation du collège classique. Il y a ainsi dans notre système d'éducation une permanence de la préoccupation d'une formation humaniste. Les réformes en éducation se succèdent et on pense que la nouvelle efface la précédente en la remplaçant. Non, la couche nouvelle s'ajoute, mais l'autre est encore présente comme dans les palimpsestes. Les palimpsestes, ce sont ces parchemins de l'Antiquité que les moines du Moyen Âge grattaient pour y inscrire d'autres textes. Ces documents recouverts par de nouveaux écrits portaient toujours, dans leur épaisseur, le message ancien. Il ne me déplait pas que le message ancien de notre école soit celui de la culture humaniste.

Je conclus. Comme dans une musique, la ligne de basse qui scande et structure tout le discours que je vous ai tenu est simple. Il y a un ressort profond qui tient les sociétés : à chaque génération, on ne doit pas tout recommencer de zéro. L'idée qu'il y a une histoire qui nous dépasse et dont nous ne sommes qu'un maillon est un ressort essentiel des sociétés humaines. Elle fonde la nécessité d'établir un lieu de transmission pour les jeunes générations. Ce lieu, dans les sociétés modernes, est de plus en plus l'école. C'est pourquoi il est bon qu'elle se dise plus explicitement qu'auparavant, lieu de transmission culturelle et qu'elle reconnaisse le rôle social de passeurs culturels et d'éveilleurs d'esprit des personnes qui y travaillent. Tous vos collègues qui enseignent les disciplines du programme le sont évidemment, qu'ils en soient conscients ou non, mais la matière que vous enseignez, l'histoire, ne vous permet pas, à vous, de l'oublier. La trame même de la matière que vous enseignez est le temps, cette trame où se joue la dialectique entre le présent, la mémoire et le projet et les questions que vous traitez dans vos cours contribuent, à leur manière, à la construction de l'identité et aussi à celle de l'appartenance.

Ce texte a paru dans *L'Enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*, sous la direction de Félix Bouvier et Michel Sarra Bournet, Septentrion, 2008 p. 53 à 75

